

# EN TORNO A LOS EFECTOS DE LA EDAD EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE UNA LENGUA EXTRANJERA

CARME MUÑOZ, CARMEN PÉREZ, M<sup>a</sup> LUZ CELAYA, TERESA NAVÉS,  
M<sup>a</sup> ROSA TORRAS, ELSA TRAGANT and MIA VICTORI

Universitat de Barcelona

[BCN-SLA@fil.ub.es](mailto:BCN-SLA@fil.ub.es)

## Introducción

En este artículo presentamos diversos datos y reflexiones en torno a la influencia de la edad en el aprendizaje de una lengua extranjera que confiamos sirvan para abrir y alimentar un debate entre las personas interesadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en el marco escolar, en particular, y por la educación de nuestros niños y jóvenes, en general.

Los resultados de estudios anteriores han permitido llegar a dos generalizaciones ampliamente aceptadas por los investigadores en adquisición de segundas lenguas: los niños mayores, adolescentes y adultos son más rápidos y eficaces en los primeros estadios del aprendizaje que los niños más jóvenes. Otra generalización importante, aquella que parece confirmar la existencia de un período crítico para la adquisición de lenguas, se ha observado en situaciones de adquisición en el medio natural: los niños con un inicio más temprano tienen más posibilidades, a largo plazo, de llegar a niveles altos de dominio de la lengua, próximos al dominio de los hablantes nativos. La primera generalización ha sido constatada tanto en situaciones de adquisición en un medio natural, como en un medio escolar o formal, aunque en este último contexto se cuenta con muchos menos estudios. La segunda generalización es difícilmente constatable en situaciones de aprendizaje formal, en las que los niveles más altos quedan normalmente muy por debajo de los niveles comparables a los de la competencia nativa, dado que la cantidad y calidad de la exposición a la lengua no son tampoco comparables.

Es en este último contexto, de aprendizaje en un contexto formal, en el que situamos nuestra investigación en circunstancias en las que, como en la actual, es necesario disponer de datos que puedan informar las actuaciones de las autoridades educativas en materia de organización de las lenguas extranjeras en la educación primaria y secundaria, así como las de todos los implicados en los procesos de la enseñanza de lenguas. Hemos escogido cuatro ideas para estructurar nuestro discurso que responden –creemos– a opiniones bastante generalizadas entre padres y profesores (véase en ese sentido también Torras, Tragant y García, 1997). Podían ser muchas

más, pero el espacio limitado del artículo no nos lo permite. Podían ser otras distintas e igualmente interesantes, pero nuestras aportaciones sobre éstas están fundamentadas en los resultados de nuestra ya larga investigación sobre los efectos del factor edad en el aprendizaje escolar de la lengua inglesa.

Desde la primavera de 1996 hemos venido recogiendo datos de aprendices de inglés de distintas edades que han iniciado el aprendizaje también a edades distintas, en centros públicos de la ciudad de Barcelona.<sup>1</sup> En total hemos recogido datos de la competencia en inglés de más de 1.700 estudiantes que pertenecen a cinco grupos con distinta edad de inicio de aprendizaje: niños y niñas que empezaron entre los 2 y los 6 años, niños y niñas que empezaron a los 8 años, niños y niñas que empezaron a los 11 años, adolescentes que empezaron a los 14 y adultos que empezaron después de los 18 años. En nuestro diseño nos propusimos recoger datos en tres momentos distintos del proceso: después de aproximadamente 200 horas de clase, de 416 y de 726. En cada recogida de datos administramos los mismos tests a fin de poder realizar comparaciones transversales y longitudinales, es decir, entre los que, por ejemplo, en el tiempo 1 (después de 200 horas) habían iniciado el aprendizaje a los 8 años y los que lo habían iniciado a los 11, o también entre los que habiendo iniciado el aprendizaje a los 8 años contaban con 200 horas o con 416 horas de clase (tiempo 1 y 2, respectivamente). En este artículo nos centraremos especialmente en los dos grupos que han coexistido durante el cambio que ha supuesto el adelanto de la enseñanza-aprendizaje del idioma, de los 11 años, en la E.G.B., a los 8 años, con la LOGSE, y que aparecen en el cuadro siguiente. El estudio de estos dos grupos tiene el gran interés de permitirnos comparar los resultados que se obtienen en los dos sistemas.

	Grupo A Edad Inicio=8 (LOGSE)	Grupo B Edad Inicio=11 (EGB)
T1=200h	5º EP (10 años)	7º EGB (12 años)
T2=416h	1º ESO (12 años)	1º BUP (14 años)

Nos interesaba poder distinguir los efectos que la edad podía tener sobre las diferentes habilidades y, por ello, diseñamos una gran variedad de pruebas. Unas tienen un carácter más académico pues implican procesos de lecto-escritura (como la redacción escrita, la prueba de rellenar espacios en blanco, la prueba de gramática de elección múltiple, o el dictado), otras un carácter más comunicativo (como la entrevista oral, o el juego de roles que realizaban en

---

<sup>1</sup> La investigación se ha realizado gracias a tres proyectos subvencionados por el Ministerio de Ciencia y Cultura (PB94-0944; PB97-0901; BFF2001-3384). Los miembros actuales del grupo son, además, de las firmantes de este artículo: C. Helland, E. Álvarez y J. C. Mora, así como las becarias N. Fullana, G. Grañena, I. Miralpeix, y L. Sánchez (UB).

parejas). Unas pruebas requieren producción escrita y lectura, como el primer grupo mencionado; otras recepción auditiva (como la prueba de comprensión auditiva y la de reconocimiento de parejas mínimas); y otras producción oral (como la entrevista o la prueba de imitación fonética y la narración). También se prepararon dos pruebas en castellano y dos en catalán: un dictado y una prueba de rellenar espacios en blanco, ambas de tipo integrativo, por lo que aportan una buena medida global de competencia lingüística. Finalmente, el cuestionario que contestan por escrito todos los sujetos en el momento de realizar las pruebas nos aporta información biográfica y sociolingüística necesaria, así como datos sobre actitudes, motivación y estrategias.

Conviene llamar la atención sobre el hecho de que las horas de enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema de enseñanza pública en Cataluña en el período del estudio son muy pocas, alrededor de 800, lo cual debe tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados obtenidos. Mientras con el plan anterior, de inicio a los 11 años, se disponía de 3 horas semanales y hasta 4 en algún curso, con el plan actual, de inicio a los 8 años, la intensidad de las clases es menor. En el período en que se recogieron los datos no se disponía de más de 2 ó 2 horas y media semanales.<sup>2</sup>

Hasta el momento hemos podido comparar ampliamente los resultados de las pruebas realizadas por los sujetos después de 200 y de 416 horas de clase, y estamos en proceso de finalizar la recogida de datos correspondiente a las 726 horas de clase. Una vez finalizada esta tercera fase, podremos pasar a completar el estudio y aportar resultados sobre los efectos que las distintas edades de inicio del aprendizaje tienen “a largo plazo”.

Como se verá, para algunos de los análisis que aquí se comentan se han utilizado la totalidad de los datos, y en otros una parte de ellos. El lector más curioso, que quiera conocer otros análisis realizados o adentrarse en los que aquí se presentan, puede acceder a los trabajos a los que nos referimos en el texto, así como a la bibliografía más extensa de nuestra investigación aquí recopilada.

---

<sup>2</sup> Desde el curso anterior los grupos de secundaria cuentan con un aumento de 1 hora semanal.

**1. “Para los niños pequeños aprender idiomas es como un juego, y por eso les gusta más que a los mayores.”**

Según el modelo socio-educativo de Gardner (1985), en el aprendizaje de una segunda lengua intervienen varios factores individuales tales como la aptitud, las estrategias de aprendizaje, la ansiedad o la motivación. Este último factor, el de la motivación, es uno de los que ha despertado un mayor interés en el campo de la adquisición de lenguas, especialmente porque existen numerosos estudios que han demostrado una relación entre el factor actitudinal y los resultados lingüísticos. En el contexto europeo, el principal interés en el estudio de la motivación radica en el análisis de la evolución de este factor a lo largo de la escolarización, dado que la mayoría de escolares estudian una lengua extranjera de forma obligatoria durante un mínimo de seis u ocho años.

En nuestro caso, los datos nos muestran que la mayoría de alumnos tanto de primaria como de secundaria tienen una actitud favorable hacia el aprendizaje del inglés. Según nuestros resultados, los porcentajes de alumnos que expresaron una actitud positiva hacia dicho aprendizaje oscilan entre un 70,5% en los alumnos de 11 años (5 EP) y un 89% en alumnos de 14 años (para más información ver figura 3.1. Tragant y Muñoz, 2000).

Donde en cambio se evidencian diferencias constantes con la edad es en la tipología de causas aducidas por estos alumnos cuando explican su motivación por el inglés (ver tabla 3.4 Tragant y Muñoz, 2000). Para el grupo de alumnos de primaria, es 'la clase de inglés', es decir el profesor y la metodología didáctica, uno de los factores que aparece como más relevante. Las diversas valoraciones que hacen de la clase de inglés, como por ejemplo el hecho de que sea divertida, interesante o entretenida, demuestran que el factor lúdico y, en general, la metodología empleada, son importantes a esta temprana edad. En cambio, entre los alumnos de secundaria los motivos de carácter instrumental tienen mucho más peso que la valoración de 'la clase de inglés' en sí misma. Es decir, el hecho de que el inglés sea un idioma importante y que les pueda ser útil para su futuro académico o profesional es algo que en esta etapa se empieza a valorar notablemente. Además, a medida que el alumno pasa de curso, este factor instrumental se valora progresivamente más. En general se da un aumento del índice de la actitud positiva conforme aumenta el número de horas de clase acumuladas, es decir, en los cursos superiores.

En definitiva, según nuestros datos, aprender inglés es algo que gusta a la mayoría de los estudiantes independientemente de la edad o curso. Sin embargo, los más jóvenes suelen argumentar motivos de carácter intrínseco, como por ejemplo el factor lúdico asociado con el

aprendizaje de este idioma, y en cambio, a mayor edad se arguyen con frecuencia motivos de carácter extrínseco, como el futuro profesional.

## 2. “Los niños pequeños tienen más recursos para el aprendizaje de lenguas.”

Dentro del área de aprendizaje de segundas lenguas, a menudo se mencionan argumentos a favor del aprendizaje precoz de una lengua que van desde criterios biológicos y cognitivos, a otros de índole más afectivo-social. Según estos últimos, los niños tienen la ventaja de no haber desarrollado inhibiciones sobre su propia identidad, con lo cual se sienten más predispuestos a tomar riesgos sin miedo a hacer el ridículo y, en general, a experimentar a lo largo del aprendizaje (Taylor 1974; Schumman 1975). Este argumento puede hacer pensar a algunos que los aprendices más pequeños utilizan también más recursos que los mayores al aprender una lengua. Sin embargo, nuestra investigación, así como la evidencia que aportan otros estudios (Chesterfield & Chesterfield, 1985; Kojic-sabo & Lighbown, 1999; Oxford, 1989; Lawson & Hogben, 1996; Palacios, 1996), sugiere todo lo contrario. A continuación analizamos esta cuestión en detalle.

Los recursos que los aprendices utilizan para aprender una lengua se demuestran a través de su comportamiento estratégico.<sup>3</sup> Según nuestros datos transversales y longitudinales obtenidos por medio de los cuestionarios biográficos, a medida que aumenta la edad de los aprendices de una muestra de 766 sujetos de 10, 14 y 17 años del total de nuestros datos, también aumentan sus recursos estratégicos (ver Victori y Tragant, en prensa). Ello se aprecia al observar varios fenómenos: 1) a menor edad, menor es la variedad y complejidad de las estrategias mencionadas que tienden a limitarse a estrategias de memorización oral y escrita, y en menor grado, a estrategias sociales; 2) a medida que aumenta la edad de los sujetos, éstos hacen referencia a otras estrategias más complejas desde el punto de vista cognitivo, tales como la asociación mental, la clasificación o el análisis; finalmente, 3) el mayor uso de estrategias sociales por parte de los aprendices más jóvenes, tales como estudiar con familiares, preguntar al profesor o al compañero de clase, hace pensar que a menor edad se tiene una mayor dependencia de recursos externos y por lo tanto, una menor autonomía en el aprendizaje.

Es necesario mencionar, sin embargo, que nuestro estudio también pone en evidencia la gran variabilidad en las estrategias mencionadas por los tres grupos de sujetos de diferentes edades. Algunos cambios son percibidos de forma progresiva, otros a partir de cierta edad, y en el caso de otras estrategias se observa un comportamiento homogéneo en los tres grupos. Estos

---

<sup>3</sup> Las estrategias de aprendizaje son entendidas como las acciones o pasos que adoptamos al aprender y utilizar una lengua.

resultados demuestran que en los recursos estratégicos utilizados por los aprendices, además de su edad, influyen otros factores tales como la maduración cognitiva, el estilo de aprendizaje o la instrucción recibida.

### 3. “Los niños pequeños no hablan mucho pero pueden entender mucho.”

La primera sorpresa que se pueden llevar los padres que se apresuran a llevar a sus niños a algún centro para aprender un idioma (normalmente el inglés) un par de sesiones por semana, ya antes de los 8 años, es que los niños no se ponen rápidamente a hablar en ese idioma. Pueden cantar una cancioncilla que han aprendido el primer día de clase o repetir alguna rutina, pero no aprenden pronto a hablar. Tampoco los niños de educación primaria que empiezan a los 8 años sorprenden a sus padres con ninguna conversación incipiente. Por otro lado el profesorado suele estar satisfecho del nivel de comprensión auditiva que muestran los niños pequeños. De hecho es normal que la producción vaya por detrás de la comprensión, pero no disponemos de evidencia sobre este “desfase” en las diferentes edades. En nuestro estudio hemos analizado las habilidades orales (productivas) y auditivas (receptivas) de los aprendices en dos momentos distintos del proceso (con 200 y 416 horas) a través de una entrevista oral y de una prueba específica de comprensión auditiva.

Las habilidades orales y auditivas de los sujetos se midieron mediante una entrevista en la que la entrevistadora les hacía preguntas sobre ellos mismos, amistades y aficiones.<sup>4</sup> La comparación de los grupos que, con igual número de horas de clase (200 y 416), habían iniciado el aprendizaje de la lengua inglesa a los 8 años y a los 11 años, muestra que los grupos de mayor edad obtienen en ambas ocasiones mejores resultados en producción oral. Además, es interesante observar que los más jóvenes (10 años) tienden a permanecer callados cuando no entienden al entrevistador o perciben alguna laguna en su interlengua que no les permite expresar una respuesta adecuada, mientras que el grupo con el que se los compara (niños de 12 años con también 200 horas de clase) tienden a usar el castellano o el catalán en esa situación. Este recurso les permite mantener la interacción de manera más efectiva (Muñoz, en preparación).

Por otra parte, al comparar este grupo de 12 años con 200 horas de clase (que han iniciado el aprendizaje a los 11 años) con el grupo de 12 años con 416 horas de clase (que han iniciado el aprendizaje a los 8 años), el porcentaje de silencios registrados por ambos grupos es casi

---

<sup>4</sup> Estas habilidades se midieron separadamente mediante sendas escalas con siete niveles, desde el nivel más básico del alumno que a duras penas respondía con su nombre y edad, hasta el nivel más avanzado

idéntico, lo cual nos lleva a sugerir que nos hallamos ante un efecto de la edad de los alumnos en el momento en que son entrevistados, no ante un efecto de la edad de inicio del aprendizaje del inglés. Cabe mencionar que estos resultados confirman los mencionados en relación con el uso de recursos o estrategias que veíamos anteriormente (Victori y Tragant, en prensa), así como resultados de la investigación de Scarcella y Higa (1982) según los cuales el nivel de negociación que llevan a cabo los aprendices más jóvenes en las conversaciones es menor que el de los aprendices de más edad.

En definitiva, se confirma la lentitud comparativa de los alumnos más jóvenes para llegar a usar la lengua oral productivamente en una situación de aprendizaje de tan baja exposición como la de nuestros sujetos.

Respecto a su comprensión auditiva podemos barajar resultados de dos tipos de pruebas: la entrevista oral que ya hemos comentado, y también una prueba de comprensión específica. En la primera los grupos de inicio a los 11 años mostraron significativamente mayor comprensión que los grupos de inicio más temprano tanto después de 200 como de 416 horas de clase. Sin embargo en la prueba específica de comprensión auditiva la diferencia no es significativa en ninguno de los dos tiempos.<sup>5 6</sup>

Este hallazgo viene también refrendado por el análisis que realizamos de los factores que influyen con mayor peso en las puntuaciones en los diversos tests en busca del factor o factores que pudieran explicar la ventaja de los alumnos de mayor edad. De entre los varios factores considerados, el análisis de regresión utilizado mostró que el dominio de la/s L1 (catalán o castellano o ambas) era el que explicaba mejor la varianza. Es decir, el de mayor influencia, mayor que la edad, o el curso, en casi todos los tests. De nuevo con la excepción de la prueba de comprensión auditiva. Ello parece indicar que si el dominio de la L1 es un reflejo de una capacidad cognitiva que aumenta con la edad, esta capacidad es también la que explica los resultados obtenidos por nuestros sujetos en todos los tests excepto el de comprensión auditiva (véase Muñoz, 2001a; en prensa).

---

del alumno que entendía la mayor parte de las preguntas y podía responder con frases sencillas, con alguna incorrección que no impedía la comprensión.

<sup>5</sup> Véase Muñoz (en prensa) para un análisis y propuesta de explicación de las diferencias encontradas en estas dos pruebas y relacionada con las diferencias en los requisitos que las dos pruebas presentan a los sujetos: mayor implicación activa y negociación en la entrevista frente a simple reconocimiento en la prueba de comprensión.

<sup>6</sup> Además cuando analizamos los resultados obtenidos por el grupo de adultos de nuestro estudio, observamos que ésta es también la prueba en la que sus resultados no son comparativamente tan superiores.

Parece claro, por tanto, que la habilidad de comprensión auditiva es de momento aquella en la que los aprendices de menor edad no sufren desventaja en el aprendizaje escolar de un idioma.

#### **4. “Cuanto antes se empieza a aprender, los resultados en la lengua escrita son mejores.”**

A diferencia de lo que sucede con las expectativas inmediatas en cuanto a la producción oral de los niños y niñas pequeños que aprenden una lengua extranjera, la producción escrita no ha sido una preocupación hasta estadios más tardíos del aprendizaje. Sin embargo, se espera que los que iniciaron antes el aprendizaje escriban mejor que los que lo iniciaron más tarde. Veamos los resultados de nuestro estudio, que muestran que esto no es así para la mayoría de los aspectos analizados.

Los datos transversales y longitudinales que manejamos se obtuvieron a través de una redacción escrita redactada por los dos grupos de alumnos que empezaron el aprendizaje a edades distintas (8 y 11 respectivamente). Los datos se recogieron después de 200 y 416 horas de clase (tiempo 1 y tiempo 2).<sup>7</sup>

En primer lugar, es interesante observar que cuando los aprendices de menor edad llevan a cabo una tarea de composición escrita en el aula intentan completarla, sea cual sea la distancia que exista entre su nivel de conocimientos y el grado de dificultad de la tarea. Para tal fin se sirven de los medios lingüísticos de los que disponen y de las estrategias compensatorias para aquellos medios lingüísticos de los que no disponen. En ese ámbito se ponen en juego procesos que tienen tanto un origen interlingüístico como intralingüístico, entre el catalán y el castellano y la lengua meta, el inglés, y a menudo dan lugar a producciones tan desviadas de la norma que no pueden ser objeto de análisis por ser incomprensibles o estar construidas en base a la L1. Los aprendices de menor edad de inicio utilizan este tipo de producciones después de 200 horas (a los 10 años) y las siguen produciendo después de 416 horas (a los 12 años).<sup>8</sup> Mientras que los de mayor edad de inicio las producen también después de 200 horas (a los 12 años), pero ya no después de 416 horas (a los 14 años). En este sentido, y tal como sucedía con la comprensión oral, podemos sugerir que nos hallamos ante un efecto de la edad de los alumnos en el momento de la recogida de datos, y no un efecto de la edad de inicio del aprendizaje. Es decir, nuestros resultados muestran que los aprendices necesitan llegar a ciertas edades, los 14 años, para, con

---

<sup>7</sup> La habilidad escrita se midió a partir de una matriz elaborada a partir de un estudio preliminar. La matriz integra tres grandes áreas o subcompetencias (complejidad, fluidez y corrección) con un total de 16 medidas adecuadas a las características de las producciones de alumnos en contextos escolares. El conjunto permite elaborar el perfil de competencia escrita del aprendiz (ver Celaya, Pérez-Vidal y Torras, en prensa).



el mismo número de horas (416), no utilizar por sistema estrategias compensatorias que llevan a producir este tipo de unidades (véase la tabla 7 de Pérez-Vidal, Celaya y Torras, 2000).

En relación con la cuestión de la calidad de la producción escrita, hemos realizado análisis con datos transversales y con datos longitudinales. En los primeros hemos comparado sujetos con diferentes edades pero con las mismas horas de instrucción, por un lado, y sujetos de igual edad y diferente número de horas, por el otro.

La primera comparación, de sujetos con diferentes edades y las mismas horas de clase, ha confirmado los resultados obtenidos en los análisis de todas las áreas anteriormente mencionadas: tanto después de 200 horas de clase como después de 416 horas, los sujetos de mayor edad de inicio obtienen medias superiores en todas las medidas.<sup>9</sup>

La segunda comparación transversal se ha realizado con los resultados obtenidos con sujetos de igual edad y diferente número de horas de instrucción, es decir dos grupos de sujetos de 12 años, unos que empezaron a los 8 y han hecho 416 horas de clase y otros que empezaron a los 11, y han hecho 200 horas. La comparación revela que los sujetos que empezaron antes obtienen medias significativamente superiores en prácticamente todas las medidas.<sup>10</sup> Muestra también dos resultados importantes: a) antes de los 12 años, los sujetos no utilizan ciertos elementos lingüísticos como los adverbios, verbos auxiliares, modales o la subordinación; b) a la edad de 12 años, los sujetos que han recibido más exposición presentan beneficios sólo en fluidez y en complejidad léxica, especialmente en un incremento de nombres, adjetivos y verbos primarios (Celaya, Torras y Pérez-Vidal, 2001; Torras y Celaya, en prensa).

Por otro lado, los datos longitudinales de los alumnos de ambos grupos que realizaron las pruebas tanto después de 200 horas de clase como después de 416 horas muestran que no todas las áreas de competencia escrita (fluidez, complejidad y corrección) en los dos grupos se desarrollan en paralelo. Se revelan también varias cuestiones de gran interés: 1) que el área de fluidez es la que presenta un mayor desarrollo en ambos grupos de edad de inicio, mientras que las áreas de complejidad y corrección presentan un desarrollo menor y diferente en los dos grupos; 2) que en el primer tiempo (después de 200 horas de clase) y en ambos grupos, complejidad y corrección crecen en paralelo, aunque con valores superiores para el grupo de mayor edad; 3) que en el segundo tiempo (después de 416 horas de clase) el grupo de menor edad progresa más en corrección que en complejidad mientras que ocurre lo contrario en el

---

<sup>8</sup> Ejemplos de este tipo de construcciones son: “he body larn big lang football me” o “De mayor seré Physical Education teacher en una school”.

<sup>9</sup> De un total de 16 medidas, 13 son estadísticamente significativas en el tiempo 1 y 14 en el tiempo 2.

grupo de mayor edad. Sin embargo, el análisis del área de complejidad a través de las medidas léxicas y gramaticales por separado indica que el desarrollo de la complejidad léxica es muy superior al de la gramatical (Torras y Celaya, en prensa).

Para resumir, con respecto a la influencia de la edad de inicio del aprendizaje, los resultados del análisis de la producción escrita indican en primer lugar que a mayor edad y con las mismas horas de instrucción los resultados son mejores, pero también constatamos que al comparar dos grupos de la misma edad, uno con 200 horas y el otro con 416, este último obtiene mejores resultados sólo en algunas áreas, como la de fluidez y léxico.

### **Conclusión**

Los análisis comparativos que hemos mencionado en este artículo y todos los de las otras pruebas (dictado, gramática, prueba de rellenar espacios en blanco, narración oral, discriminación e imitación fonética) corroboran que los alumnos de mayor edad tienen un ritmo de aprendizaje más rápido que los alumnos más jóvenes (Muñoz, 1999). Por otro lado, la ventaja que los niños de menor edad muestran en el medio natural en una situación de inmersión, la de conseguir niveles de dominio lingüístico más próximos a los niveles nativos, sólo se mostraría, supuestamente, a largo plazo. En nuestro estudio ya hemos llegado al medio plazo, con los datos del tiempo 2, sin que se viera apuntar la supuesta ventaja de los alumnos de inicio más temprano. En un contexto de educación reglada la última oportunidad que tienen estos alumnos para alcanzar o superar a los alumnos de edad de inicio más tardío se sitúa al final de los estudios de la etapa secundaria, y es en estos niveles en los que se situará nuestra última comparación.<sup>11</sup>

Mientras tanto, podemos reflexionar acerca de los resultados obtenidos por éste y otros estudios en un contexto formal. En primer lugar, el ritmo superior de los aprendices mayores parece responder a su desarrollo cognitivo, desarrollo que les permite aprovechar de manera más eficaz las oportunidades de aprendizaje explícito que se dan en un medio formal. Por su lado, los niños más jóvenes cuentan con ventaja en situaciones en las que se pueden utilizar mecanismos de aprendizaje implícitos, más cercanos a los utilizados en el aprendizaje de la lengua materna (DeKeyser, 2000; Muñoz, 2001a). Si bien es cierto que la metodología utilizada con los alumnos de edades tempranas pretende llevar al aula situaciones naturales que induzcan el aprendizaje implícito de la lengua, en las actuales circunstancias normalmente el contacto con la

---

<sup>10</sup> Del total de 16 medidas, 10 son estadísticamente significativas.

<sup>11</sup> Véase Muñoz (2001b) para una reflexión acerca de los factores temporales en la adquisición del aprendizaje formal de una lengua extranjera.

lengua no es suficientemente intenso para que estos mecanismos de aprendizaje se pongan en funcionamiento. En consecuencia, en la situación actual las condiciones de aprendizaje lingüístico que se dan en la escuela son más favorecedoras para los alumnos de mayor edad y desarrollo cognitivo.

Finalmente, en estos momentos en los que se anuncian nuevos cambios que suponen otro adelanto de la introducción de la primera lengua extranjera en la escuela conviene, en nuestra opinión, no volver a caer en el error de justificar el adelanto por la ventaja que tiene una introducción temprana *en un medio natural*, ni en la tentación de intentar compensar los costos de esta medida con una todavía menor intensidad, como se hizo en el pasado. Por el contrario, nuestros datos muestran que un adelanto que no conlleve, como mínimo, una intensidad de exposición a la lengua mucho mayor no produce efectos positivos significativos en el aprendizaje. Una alternativa mucho más adecuada y ésta sí, avalada por los resultados de la investigación en adquisición de segundas lenguas y las experiencias de inmersión fuera y dentro de nuestro país, consiste en favorecer la utilización de la lengua extranjera en alguna asignatura curricular (Muñoz, 2001b; Pérez-Vidal y Escobar, en prensa). Éste es el camino que ya se ha tomado mayoritariamente en los países de nuestro entorno europeo por ser el único que, en un medio escolar, garantiza una exposición suficiente y suficientes posibilidades de uso de la lengua en intercambios significativos. Con todos estos datos sería una irresponsabilidad volver a dejar toda la carga del aprendizaje del idioma en la supuesta capacidad de los niños pequeños, que son “como esponjas”, porque una esponja sin agua poco puede absorber.

## **Enlaces**

Myths and Misconceptions about Second Language Learning (1992) a [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed350885.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed350885.html)

Grammar and Its Teaching: Challenging the Myths by D. Larsen-Freeman (1997) a [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed406829.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed406829.html)

## **Referencias bibliográficas**

Celaya, M.L, Torras, M.R. y Pérez-Vidal, C. 2001. Short and mid-term effects of an earlier start: An analysis of EFL written production. En S. Foster-Cohen y A. Nizegorodcew (eds) *Eurosla Yearbook* 1. Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Celaya, M.L, Pérez-Vidal, C. y Torras, M.R. (en prensa) Matriz de criterios de medición para la determinación del perfil de competencia lingüística en inglés (LE). *RESLA*.

- Chesterfield, R y Chesterfield, K. 1985. Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics* 6 (1), 45-59.
- De Keyser, R. 2000. The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22, 4, 499-533.
- Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Kojic-Tabo, I y Lightbown, P. 1999. Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal* 83 (ii), 176-192.
- Lawson, M.J. y Hogben, D. 1996. The vocabulary-learning strategies of foreign language students. *Language Learning* 46 (i), 101-135.
- Muñoz, C. 1999. The effects of age on instructed foreign language acquisition. En S. Fernández, R. Valdeón, D. García, A. Ojanguren, M. Urdiales, A. Antón (eds) *Essays in English Language Teaching. A Review of the Communicative Approach*. Oviedo: Servicio de Publ., Univ. de Oviedo.
- Muñoz, C. 2001a. Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. *Tendencias y líneas de investigación en ASL. Revista de Lingüística*. Universidad de Alicante.
- Muñoz, C. 2001b. L'aprenentatge de llengües estrangeres: Ja hi dediquem prou temps? *Escola catalana, Òmnium cultural*, 2001, 6-9.
- Muñoz, C. (en prensa) *Variation in oral skills development and age of onset*. En M.P. García Mayo y M.L. García Lecumberri (eds) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (en preparación) Interactional modifications and codeswitching in L3 interviews. The role of age and proficiency.
- Oxford, R.L. 1989. Use of learning strategies. A synthesis of studies with implications for strategy training. *System* 17 (2), 235-247.
- Palacios, I.M. 1995. A study of the learning strategies used for secondary school and university students of English in Spain. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 8, 177-193.
- Pérez-Vidal, C., Celaya, M.L. y Torras, M.R. 2000. Written production in EFL bilingual formal acquisition. *Spanish Applied Linguistics*. Monograph: The Bilingual Child 4.
- Pérez-Vidal, C y Escobar Urmeneta, C. (en prensa) The case of Spain. En M Grenfell y P. Van de Craen (eds) *Modern Languages across the Curriculum*. London: Routledge, xx-xx.
- Scarcella, R. y Higa, C. 1982. Input and age differences in second language acquisition. En S.D. Krashen, R. C. Scarcella and M.H. Long (eds) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition* (175-201). Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Schumann, J. 1975. Affective factors and the problem of age in Second Language Acquisition. *Language Learning* 25, 209-225.

- Taylor, B. 1974. Toward a theory of Second Language Acquisition. *Language Learning* 24, 23-35.
- Torras, M.R., Tragant, E. y García, M.L. 1997. Croyances populaires sur l'apprentissage précoce des langues étrangères. En C. Muñoz, Nussbaum L y Pujol , M. (eds) *AILE 10 (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, Paris, Université de Paris 8, 127-157.
- Torras, M.R y Celaya M.L. (en prensa) L1 influence and EFL vocabulary: do children rely more on L1 than adult learners?. Actas del XXV Congreso AEDEAN.
- Tragant, E. y Muñoz, C. 2000. La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de lengua extranjera. En C. Muñoz (ed) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Victori, M. y Tragant, E. (en prensa) Language learning strategies: A cross-sectional and longitudinal study of primary and high-school EFL learners. En M.P. García Mayo y M.L. García Lecumberri (eds) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language, Theoretical Issues and Fieldwork*. Clevedon: Multilingual Matters.